

# 教育改善における FD の限界と可能性

## —大学教員の意識からのアプローチ—

長谷川 祐介\*

### 1. 問題の所在

本稿は、大学教員を対象にした FD (Faculty Development) に関する質問紙調査を用いて FD の有効性に関する教員の認識を明らかにし、その結果をもとに今日の FD の限界と可能性について検討することを目的とする。

FD 制度化の進行に伴い、FD 研究への期待が今後ますます高まることが予想される。これまでの FD 研究を概観すると、1 つには有本 (2005) など FD に関する理論的研究が挙げられる。そのほかは、先進的な FD の実践を検討する研究である。具体的には海外における FD 実践に関する研究 (たとえば加藤 2008) のほか、日本国内の FD に関する実践的研究や論考 (たとえば佐藤 2008a,b,c) などが挙げられる。

しかし今や FD は高等教育研究者のような一部の大学教員に知られたものではなく、多くの教員が関わりを持つ一般的な活動の 1 つであるといえる。FD が日本に紹介されすでに 20 年以上を経過し、また国内における FD 制度化も進行してきている。そのことは文部科学省 (2008) の調査において、平成 18 年度現在、約 86% の大学が FD に取り組んでいることから確認できる。

つまり今後検討が期待される研究課題は、一般化した FD の取り組みの成果と課題を明らかにすることである。特に、FD の対象となる大学教員が有する FD に対する意識と実態の解明は重要な研究課題である。このことは今後の FD に関わる諸課題を検討する上で重要な知見となりうる。教員対象の意識調査として代表的な先行研究は、2003 年に広島大学高等教育研究開発センターが実施した FD の制度化に関する研究 (広島大学高等教育研究開発センター 2004) や大学教育研究センター等協議会に加盟している国立大学の教員を対象にした有本 (2007) などが挙げられる。

しかし先行研究には重要な課題が残されている。それはこれまでの調査では、FD そのものへの評価については明らかにしようとしてきたが、それが他の教育改善や教育能力の形成要因と比較して、どの程度評価されているのかという相対的な評価や位置づけの解明には迫りきることができなかったことである。

実際の教育改善もしくは教育能力の形成要因を考えてみたい。するとそれらは必ずしも FD に限定されないはずである。教育の成果を高める要因は、FD 以外にもたとえば教員の労働条件、学生選抜、カリキュラム、管理運営の改善など多様な事項が想定される。複雑に絡み合いながら、それらが教育改善に何かしらの影響を及ぼしていたと予想される。すなわち FD は教育改善要因の 1 つに過ぎないと考えることができる。他の要因と比べて、FD は教育改善要因としてどのように位置づけられるのか。今回は教員自身が考える FD の相対的な有効性を検討し、その結果から FD の限界と可能性について考察を深めたい<sup>1)</sup>。

\* 比治山大学高等教育研究所専任研究員/助教

以上より本稿では、FD に対する教員の認識の把握を試みる。具体的には教員対象の FD 活動に関する質問紙調査を用いて分析を行う。はじめに分析方法を確認し、調査対象者の教育活動の実態を把握する。結論を先に述べれば、今回の調査対象者は教育活動に熱心であった。そうした教員たちが FD に対してどのような認識を有しているのか、FD に関する 2 種類の項目を用いて明らかにする。具体的には教員たちの FD そのものへの評価と、相対的な FD の評価をそれぞれ検討する。これらの結果を踏まえて、今後の FD の限界と可能性について考察を行う。

## 2. データの概要と FD の定義

### (1) 分析データの概要

本稿では、「FD 活動に関する教員調査」(質問紙調査)のデータを用いる。「FD 活動に関する教員調査」(以下、FD 調査)は、比治山大学高等教育研究所が平成 19 年度比治山大学共同研究助成「比治山大学の FD の制度化に関する実証的研究」(研究代表者:有本章)の一環として実施したものである。調査対象は全国の 11 国公私立大学の教員で、調査は 2007 年 10 月から 2008 年 3 月にかけて行った。有効回答者数は 518 名である(有効回答率:25.7%)。

はじめに調査対象者の特徴について確認しておこう。まず調査対象となった大学についてである。今回の質問紙調査の対象はすべて非研究大学である。さらに設置者でみると、国立 2 大学、公立 2 大学、私立 7 大学と、対象大学数は私立大学が多い。また一部の大学を除いてほとんどは地方都市に所在する大学で、その多くは大学拡張期(1960 年~1974 年)もしくはそれ以降に設置された大学である。同じ大学教員を対象とした調査研究の代表的なものとして、「大学教授職に関する国際調査」(1992 年と 2007 年に実施)(研究代表者:有本章)が挙げられるが、その調査対象者の中には一定数の研究大学の教員が含まれており、また非研究大学においても比較的伝統のある大学が多かった。「大学教授職に関する国際調査」が日本の大学の階層構造において相対的に上中位に位置付く大学が多いとするならば、今回の調査は相対的に下位に位置付く大学が多いといえるだろう。

表 1 調査対象者の概要

|      |    |       |       |       |               |       |       |       |
|------|----|-------|-------|-------|---------------|-------|-------|-------|
| 設置者  |    | 国立    | 公立    | 私立    | 合計            |       |       |       |
|      | %  | 46.3  | 8.7   | 45.0  | 100.0         |       |       |       |
|      | 人数 | 240   | 45    | 233   | 518           |       |       |       |
| 性別   |    | 男     | 女     | 合計    |               |       |       |       |
|      | %  | 81.5  | 18.5  | 100.0 |               |       |       |       |
|      | 人数 | 419   | 95    | 514   |               |       |       |       |
| 職階   |    | 教授    | 准教授   | 講師    | 助教・助手<br>・その他 | 合計    |       |       |
|      | %  | 49.2  | 27.6  | 10.6  | 12.6          | 100.0 |       |       |
|      | 人数 | 250   | 140   | 54    | 64            | 508   |       |       |
| 年代   |    | 30代以下 | 40代   | 50代   | 60代以上         | 合計    |       |       |
|      | %  | 18.5  | 30.6  | 27.4  | 23.5          | 100.0 |       |       |
|      | 人数 | 91    | 151   | 135   | 116           | 493   |       |       |
| 専門分野 |    | 人文科学系 | 社会科学系 | 理学系   | 工学系           | 農学系   | 医療薬学系 |       |
|      | %  | 17.2  | 19.2  | 6.0   | 14.0          | 7.6   | 14.2  |       |
|      | 人数 | 86    | 96    | 30    | 70            | 38    | 71    |       |
|      |    | 家政系   | 教員養成系 | 総合科学系 | 教養教育系         | 芸術系   | その他   | 合計    |
|      | %  | 3.8   | 5.8   | 1.2   | 3.8           | 5.2   | 2.2   | 100.0 |
|      | 人数 | 19    | 29    | 6     | 19            | 26    | 11    | 501   |

このように FD 調査は、現在の日本の大学教員を包括的に対象にしていない。調査対象者にやや偏りが見出され、分析結果の解釈には留意が必要である。しかし学生の多様化など、教育面に課題

を多く抱え、その改善が強く求められているような地方の大学に所属する教員の現状とFDに関する認識を把握することができるという点では非常に重要な調査データだろう。

## (2) 調査におけるFDの定義

調査におけるFD (Faculty Development) の定義について確認したい。本稿で用いる調査票では、FD (Faculty Development) を「大学教員の資質開発」と説明している。その上で、調査票の中では教育に関するFDや研究に関するFDと記している。つまりひとまず広義のFDに従った上で、設問に応じてFDの対象領域(教育、研究など)を指定している。それ以上のFDの内容は回答者の理解に依存することになり、たとえばFDの内容を授業改善に特化したものと理解するか、もしくはカリキュラム開発も含めたものとして理解するかどうかは、調査票では特に指定をせず回答者の判断に委ねられる。

実際のところ回答者はFDを、授業改善を中心とした教育に関する資質開発と捉えていると予想される。有本(2005)によればFDは広義と狭義の解釈が成り立つ(81頁)のだが、政策上、実践上、依拠されるFDの定義は、大学設置基準における「大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究」である。このFDの定義は、いわゆる狭義のFD、すなわち教育に焦点を合わせたものと解釈できる。さらに教育の中でも授業改善に特化した資質開発がFDと理解されている場合が多いようだ。高等教育研究者やFDに関する専門家でなければFDは教育や授業改善に限定しない多義的なものであるということは知らないのが現実であろう。

そのため、今回の調査結果においてFDに関する調査項目、特に教育に関するFD活動に関する調査項目の分析結果は、「回答者は授業改善を中心とした資質開発もしくは研修をFDと捉えている」と想定した上で、解釈することが望ましいだろう。その点を踏まえた上で、次から分析結果をみていきたい。

## 3. 教育活動の現況

今日、研究も含めた広義のFDではなく、教育に特化した狭義のFDが展開されている。FDに対する認識は、各教員の教育活動に対する意識や状況に反映されているかもしれない。そこでFDに対する教員の認識を明らかにする前に、本調査対象者のアカデミックワーク、とくに教育活動の現況を確認しておきたい。

表2 教員の志向性

|             | 教育  |       | 研究  |       | 管理・運営 |       | 社会サービス |       |
|-------------|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|
|             | 人数  | %     | 人数  | %     | 人数    | %     | 人数     | %     |
| とても重視している   | 371 | 72.0  | 314 | 61.1  | 77    | 15.0  | 98     | 19.1  |
| ある程度重視している  | 139 | 27.0  | 172 | 33.5  | 281   | 54.7  | 254    | 49.4  |
| あまり重視していない  | 5   | 1.0   | 24  | 4.7   | 132   | 25.7  | 145    | 28.2  |
| まったく重視していない | 0   | 0.0   | 4   | 0.8   | 24    | 4.7   | 17     | 3.3   |
| 合計          | 515 | 100.0 | 514 | 100.0 | 514   | 100.0 | 514    | 100.0 |

はじめに、大学教員が自身のアカデミックワークにおいて、教育活動をどの程度重視しているのか、すなわち教育に対する志向性をみてみたい。表2は教育、研究、管理運営、社会サービスそれ

それぞれの志向性についての回答状況を示したものである。これをみると全体的には教育活動を重視している教員の割合が高いことがわかる。「とても重視している」について教育は 72.0%であるのに対し、研究は 61.1%、管理運営が 15.0%、社会サービスが 19.1%であった。

ただし所属大学の設置者別でみると、違いが確認される。表 3 は教育と研究について設置者別の分析を行った結果である。私立大学は教育活動をとても重視している割合が 8 割を超えているのに対し、国立は 6 割程度に留まっている。逆に研究活動になると国立大学は研究活動をとても重視している割合が 68.5%であるのに対し、私立大学は 54.1%となっている。相対的に私立大学教員は教育志向が強く、国立大学の教員は研究志向が強いといえよう。

表 3 設置者別にみた教員の志向性 (教育と研究)

|                 |      | とても重視している | ある程度重視している | あまり重視していない | まったく重視していない |
|-----------------|------|-----------|------------|------------|-------------|
| 教育活動<br>p<0.001 | 国立大学 | 63.2%     | 34.7%      | 2.1%       | 0.0%        |
|                 | 公立大学 | 73.3%     | 26.7%      | 0.0%       | 0.0%        |
|                 | 私立大学 | 81.0%     | 19.0%      | 0.0%       | 0.0%        |
| 研究活動<br>p<0.001 | 国立大学 | 68.5%     | 28.2%      | 2.1%       | 1.3%        |
|                 | 公立大学 | 57.8%     | 42.2%      | 0.0%       | 0.0%        |
|                 | 私立大学 | 54.1%     | 37.2%      | 8.2%       | 0.4%        |

また多くの教員にとって教育活動は意識面だけではなく実際の行動面においても非常に重要な位置づけにあることがわかる。次に仕事に関わる生活時間について検討したい。今回の FD 調査では教育、研究、学内業務、社会サービスの 4 つについて、学期中の就業時間内、就業時間外それぞれにおける 1 週間あたりの時間数を回答してもらった。表 4 はそれらの平均値と中央値を示したものである。まず就業時間内では教育時間が最も多く、平均値で 17.5 時間、中央値で 17.0 時間であった。次に多い研究時間と比べても 1 週間あたりで約 7 時間多くなっている。先ほどの「大学教授職に関する国際調査」における調査結果においても同様の結果が算出されている (長谷川 2008)。今回の FD 調査の対象に限らず、日本の大学教員全体の傾向として教育活動に多くの時間を費やしているといえる<sup>2)</sup>。

表 4 学期中の生活時間 (平均値と中央値)

|       |     | 教育活動時間 | 研究活動時間 | 各種学内業務時間 | 社会サービス時間 |
|-------|-----|--------|--------|----------|----------|
| 就業時間内 | 平均値 | 17.5   | 10.4   | 9.4      | 2.4      |
|       | 中央値 | 17.0   | 10.0   | 8.0      | 1.0      |
| 就業時間外 | 平均値 | 6.4    | 9.0    | 4.5      | 2.2      |
|       | 中央値 | 5.0    | 8.0    | 3.0      | 1.0      |
| 合計    | 平均値 | 23.8   | 19.4   | 13.9     | 4.6      |
|       | 中央値 | 22.0   | 18.0   | 11.0     | 2.0      |

※ 単位は時間

教育活動の中心は授業であるが、それについて大学教員は自身の取り組みをどのように評価しているのか。調査票では自身の専門分野に近い授業 (担当授業科目) を想定してもらい、その取り組みについて回答を求めた。表 4 はその結果を示したものである。全般的には自身の授業への取り組みについて高い評価をしていた。このことは表 5 の一番下に示した「担当授業科目」はうまくいっ

たと思う」において、「とてもあてはまる」「ある程度あてはまる」の合計が92.3%であったことからいえるだろう。ただし授業態度が悪い学生への対応などについては、回答状況にばらつきがみられ、その点に十分な対応ができていない教員も一定数いることがわかった。

表 5 担当授業科目における取り組み

|                                   | とてもあてはまる | ある程度あてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない | 合計     |
|-----------------------------------|----------|-----------|------------|-------------|--------|
| 「学部・学科」の教育目的をふまえた授業内容(カリキュラム)を行った | 56.6%    | 39.1%     | 3.9%       | 0.4%        | 100.0% |
| 学生の質問や意見を聞くようにした                  | 40.0%    | 48.7%     | 9.5%       | 1.8%        | 100.0% |
| 学生をほめるよう努力した                      | 18.3%    | 45.7%     | 32.5%      | 3.5%        | 100.0% |
| 授業の準備を周到に行った                      | 36.1%    | 51.8%     | 11.6%      | 0.4%        | 100.0% |
| 視聴覚機器を有効に活用した                     | 28.4%    | 39.0%     | 22.9%      | 9.8%        | 100.0% |
| 授業内容に関心がない学生も理解できるように授業を工夫した      | 28.5%    | 57.3%     | 13.2%      | 1.0%        | 100.0% |
| 欠席が多い学生に個別に連絡して出席をうながした           | 8.6%     | 22.3%     | 29.9%      | 39.1%       | 100.0% |
| 授業態度が悪い学生に対し、態度を改善させるため熱心に指導した    | 13.1%    | 36.3%     | 35.5%      | 15.2%       | 100.0% |
| 学習意欲が高い学生の質問に対し、積極的に答え            | 52.7%    | 41.3%     | 4.5%       | 1.4%        | 100.0% |
| 「担当授業科目」はうまくいったと思う                | 23.5%    | 68.8%     | 7.5%       | 0.2%        | 100.0% |

#### 4. 教育改善におけるFDの位置づけ

このように授業については一部、課題があるものの、教員自身は教育活動を重視し、実際にそれらに多くの時間を費やしている。アカデミックワークにおける教育の位置づけは高いといえる。このような中、教育改善を志向するFDについてどのような態度で取り組み、またどのように認識しているのか。教育に高い関心があるのだから、教育改善を志向するFDにも関心を示し、積極的に取り組もうとしている、もしくは高い期待を抱いていると考えられるのではないだろうか。では実際どのように教員はFDを捉えているのか、その点について検討したい。

##### (1) FDに対する取り組みと認識の状況

はじめに、これまでの教育に関するFDへの参加状況と、その効果（自己評価）についてみてい

表 6 教育に関するFDへの参加と効果（自己評価）

|                           | 参加状況  |       |       | 教育能力の向上への効果<br>(参加者のみ) |           |       |
|---------------------------|-------|-------|-------|------------------------|-----------|-------|
|                           | 積極的参加 | 消極的参加 | 不参加   | 効果あり                   | どちらともいえない | 効果なし  |
| 学内のセミナー・研修会               | 50.3% | 32.8% | 16.9% | 43.3%                  | 41.6%     | 15.1% |
| 学外のセミナー・研修会               | 21.7% | 25.7% | 52.6% | 47.8%                  | 45.5%     | 6.7%  |
| 学会等における討議                 | 27.3% | 21.4% | 51.2% | 45.7%                  | 45.7%     | 8.7%  |
| 上司からの個人的な指導               | 10.5% | 16.8% | 72.7% | 32.4%                  | 50.9%     | 16.8% |
| 同僚教員間での討議                 | 44.6% | 24.8% | 30.5% | 59.1%                  | 33.0%     | 7.8%  |
| 他の教員の授業を参観                | 14.1% | 22.9% | 63.0% | 41.1%                  | 47.4%     | 11.5% |
| 他の教員の授業の批評会               | 3.5%  | 10.0% | 86.5% | 18.4%                  | 56.8%     | 24.8% |
| 自分の授業を同僚教員に参観してもらった経験     | 12.6% | 14.2% | 73.3% | 32.3%                  | 50.9%     | 16.8% |
| 自分の授業を同僚教員に参観してもらったときの批評会 | 6.0%  | 8.5%  | 85.4% | 23.0%                  | 53.3%     | 23.8% |

きたい。その結果は表6である。たとえば今日のFDの典型的な活動形態である学内セミナー・研修会については、調査回答者全体の50.3%が積極的に参加したと回答していた。また参加者だけに限定したとき、学内セミナー・研修会については、自身の教育能力の向上に効果ありと回答した者が43.3%で、効果なしの15.1%と比べるとその割合は大きいことが分かる。FDの形態や実施状況は各大学によって異なることには十分に留意して結果を解釈しなければならないが、学内セミナー・研修会などについては半数程度の教員が積極的に参加し、また一定数の教員がその効果を認めていた。

次に今後のFDへの参加意欲の程度をみてみよう。この項目を検討することによって、大学教員のFDへの期待感を明らかにすることができる。すなわち今後、積極的に参加したいと回答する者は今後のFDに一定の期待感を抱いていると解釈できる。その結果は表7のとおりである。教育活動に関するFDについては「とても参加したい」が26.0%と約4分の1であった。しかし「ある程度参加したい」は51.1%あり、それらを合計すると77.1%となり、4分の3以上の者が今後も教育に関するFDに参加したいと考えていた。

表7 今後のFDへの参加意欲

|                    | とても参加したい | ある程度参加したい | あまり参加したくない | まったく参加したくない |
|--------------------|----------|-----------|------------|-------------|
| 教育活動に関するFD活動       | 26.0%    | 51.1%     | 16.6%      | 6.3%        |
| 研究活動に関するFD活動       | 19.8%    | 48.4%     | 22.5%      | 9.2%        |
| 学内の管理・運営活動に関するFD活動 | 9.0%     | 43.8%     | 35.0%      | 12.1%       |
| 社会サービス活動に関するFD活動   | 10.2%    | 44.2%     | 35.4%      | 10.2%       |

## (2) 教育改善におけるFDの位置づけ

このように教育に関するFDに対し、多くの教員は積極的に参加していた。また今後のFDについては、ある程度参加したいと考えていた。この結果から見ると、教員はFDには一定の効果があると考えており、また教員はFDに対し、一定の期待感を抱いていると考えられる。

しかしこの結果だけから、FDが有効であると結論付けられない。先ほど論じたとおり教育改善の施策はFDに限定されない、と考えられる。そのため次に我々が検討すべき課題は教育改善におけるFDの相対的な位置づけの把握である。すなわち能力形成や教育活動改善において「教員自身がFDの有効性を相対的にどの程度、評価しているのか？」ということである。教育能力の形成要因は、大学院時代の教育や過去の実践経験など多様である。また教育改善の施策は労働条件やカリキュラムの改善などさまざまである。それらと比較して、FDはどの程度有効なのか。教員の考えるFDの相対的な有効性を検討しよう。

あらかじめ教員が自身の能力をどのように評価しているのか、またそれらの能力の形成時期はいつ頃だったと考えているのか、確認しておきたい。その結果は表7である。今回は教育、研究や管理運営、社会サービスそれぞれについて質問を行っている。その中の教育能力についてみると、本調査回答者の多くは、自身の教育能力を高く評価している傾向にある。教育能力が「とても備わっている」が25.8%、「ある程度備わっている」が64.9%となっていた。また形成時期については30代に獲得したと回答する者が最も多く46.2%であった。調査回答者の多くはすでに教育能力は身につけていると考え、また30代に身につけたと考えている教員が多かった。

表 8 能力形成の自己評価と獲得年代

|            | 十分<br>備えている | ある程度<br>備えている | あまり<br>備えていない | まったく<br>備えていない | 合計     |
|------------|-------------|---------------|---------------|----------------|--------|
| 教育能力       | 25.8%       | 64.9%         | 9.1%          | 0.2%           | 100.0% |
| 研究能力       | 24.5%       | 56.4%         | 17.4%         | 1.8%           | 100.0% |
| 大学の管理・運営能力 | 11.4%       | 47.0%         | 35.0%         | 6.7%           | 100.0% |
| 社会サービス能力   | 16.9%       | 46.9%         | 30.6%         | 5.7%           | 100.0% |

|                 | 20代   | 30代   | 40代   | 50代   | 60代以上 | 合計     |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 教育能力・獲得年代       | 11.1% | 46.2% | 30.9% | 11.1% | 0.7%  | 100.0% |
| 研究能力・獲得年代       | 21.3% | 51.1% | 20.5% | 6.8%  | 0.3%  | 100.0% |
| 大学の管理・運営能力・獲得年代 | 5.3%  | 24.4% | 41.7% | 25.9% | 2.6%  | 100.0% |
| 社会サービス能力・獲得年代   | 8.7%  | 35.1% | 38.2% | 17.7% | 0.3%  | 100.0% |

ただし年代別でみると、能力形成の自己評価ならびに獲得年代について違いがみられた（表 8）。教育能力については、やはり年代が高くなるにつれて教育能力が形成されたと考えている傾向にあった。また獲得年代でみると、30代以下と40代の教員は30代に、50代以上の教員は40代に教育能力が形成されたと考えていた。

表 9 教員の年代別にみた教育能力の自己評価と獲得年代

|                 | 十分<br>備えている | ある程度<br>備えている | あまり<br>備えていない | まったく<br>備えていない |      |
|-----------------|-------------|---------------|---------------|----------------|------|
| 教育能力<br>p<0.001 | 30代以下教員     | 6.6%          | 70.3%         | 23.1%          | 0.0% |
|                 | 40代教員       | 34.7%         | 58.0%         | 7.3%           | 0.0% |
|                 | 50代教員       | 25.2%         | 69.6%         | 4.4%           | 0.7% |
|                 | 60代以上教員     | 30.4%         | 64.3%         | 5.2%           | 0.0% |

|                      |         | 獲得年代  |       |       |       |       |
|----------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                      |         | 20代   | 30代   | 40代   | 50代   | 60代以上 |
| 教育能力・獲得年代<br>p<0.001 | 30代以下教員 | 30.2% | 69.8% | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
|                      | 40代教員   | 12.4% | 63.6% | 24.0% | 0.0%  | 0.0%  |
|                      | 50代教員   | 5.5%  | 30.9% | 48.2% | 15.5% | 0.0%  |
|                      | 60代以上教員 | 3.2%  | 24.7% | 40.9% | 28.0% | 3.2%  |

教員の年代による相違はみられるものの、ほとんどの教員はすでに教育能力は十分もしくはある程度備えていると考え、またそれは30代か40代において形成されたと考えていた。では教育能力はどのような要因によって形成されたのかだろうか。教員はその点についてどのように考えているのか。形成要因に関する教員自身の自己評価に関する回答結果は図1である。教員が考える教育能力の形成要因のうち、最も割合が高いのは日常的な授業の積み重ねで79.5%だった。多くの教員は、日々の教育実践の積み重ねが教育能力の形成に重要であると考えていた。

確かに授業そのものはもちろんのこと、それに関連する学生との相互作用や授業準備などを通して、教員が日々の実践について内省を深め、そのことが教育能力の形成要因となっていると評価されるのは理解できるだろう。ただし教育能力は複合的な要因によって形成され、日々の授業以外の要因も重要なものになっている可能性がある。しかしながら図1をみて分かるとおり、それ以外の項目についてはすべて50%未満であった。つまり教員の多くは日々の教育実践以外の要因はそれほど重要ではないと考えていたのである。

っている。少なくともこの結果からは、教育能力の開発を目的としているはずのFDがほとんど指示されていない。ただしこの結果の解釈には留意すべき点がある。それは図1の項目はすべて過去に関するものばかりである。FDについては周知の通り、その概念の輸入が1980年代であり、また制度化は1990年代後半から2000年代はじめである。FDを取り組み始めたばかりであり、これから内容的充実が図られるという段階である。FDの効果を実感できるまでにはまだ期間が短すぎると解釈できるかもしれない。

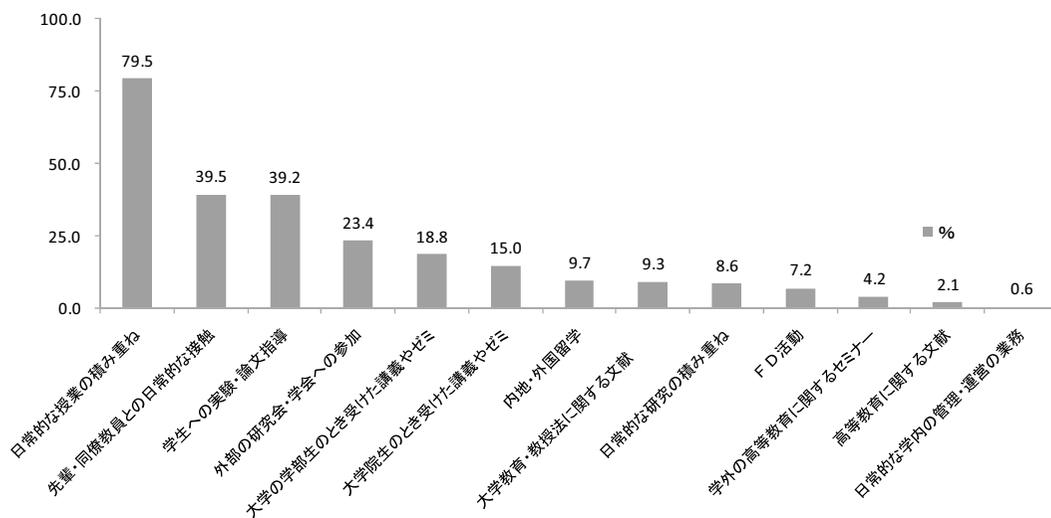


図1 教員が考える教育能力の形成要因

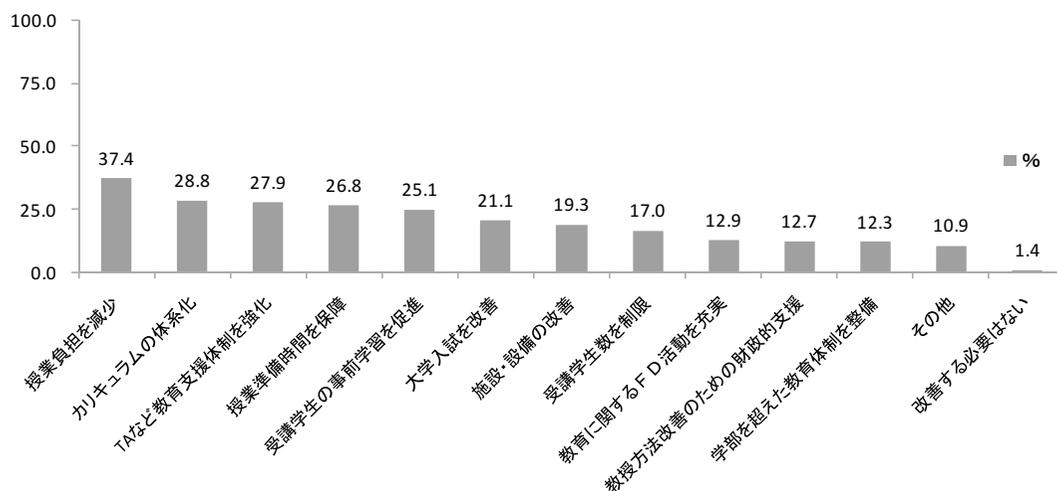


図2 教員が考える教育改善に資する施策

このようなFDの歴史的な展開状況を踏まえると、教員のFDに対する認識を明らかにするためにはこれまでのFDへの評価だけではなく、今後のFDに対する期待についての認識も着目すべきであろう。FD調査では「あなたが教育活動の改善を進めるうえで、あなたが考える有効な改善策を3つまで選び、番号に○をつけて下さい」という設問がある。その回答結果を見ることによって、現在の教員のFDに対する期待を浮き彫りにしたい。結果は図2である。

この図2において注目したい点は2つある。第1は教育改善に関する施策の内、FDに関する項目の相対的位置づけが低いことである。図1では選択肢が13個あるが、そのうち「教育に関するFD活動を充実」を選択した割合は12.9%で13個の選択肢中9番目であった。

第2は、教育改善に関する施策の中で突出して効果があると考えられている施策がないことである。回答割合が最も高い項目は「授業負担を減少」であったが、その割合は37.4%であった。次の「カリキュラムの体系化」にいたっては、28.8%と4分の1強の教員しかその項目を選択していない。選択可能数を3つまでに限定していることも1つの原因かもしれないが、やはり大学教員は教育改善の施策には決定打があるわけではなく、さまざまな要因によって規定されているものと考えられる。

先ほど学内セミナー・研修会などFDに関する効果（自己評価）は決して低いものではないことを示した。確かにFDの各項目について、その効果を尋ねられれば、ある程度の教員は「効果あり」と回答していた。またそのような実感も実際に抱いているのであろう。しかし教育改善の施策全体においてFDがどの程度有効か、ということを探ったときには、それが決して上位に挙がってくるわけではない。FD以外にも重要な項目があり、それらを優先することが教育改善につながると教員自身は捉えている。FDの相対的な評価は高いものではなかった。

## 5. まとめと考察

本稿では、大学教員を対象に実施したFD調査（質問紙調査）を用いて、FDの有効性に関する教員の認識を明らかにした。今回の調査対象者の多くは、教育活動にも高い関心を示し、また実際に多くの時間を教育活動に費やしていた。また授業への取り組みも積極的であった。

このように多くの教員たちは教育に高い関心を有していたわけだが、教育改善を志向するFDに対する認識は次のとおりであった。まず教員のFDへの取り組み状況等についてであるが、学内セミナーは半数程度の教員が積極的に参加し、学内セミナーは「効果あり」と評価している教員が半数近くいた。これからもFDに参加したいと考えている教員は多かった。

しかし別の角度からFDの有効性に関する回答状況を見たとき、異なる結果が見えてきた。具体的にはこれまでのFDに対する評価、具体的には教育能力形成要因として、FDの位置づけは低かった。またこれからのFDに対する期待で、教育活動の改善についてFDはそれほど役立たない、と考えている傾向が明らかになった。すなわち教員の意識レベルでは、FDそのものへの評価が低いわけではなかった。だが教育改善におけるFD以外にも有効な改善策があると考えていたのである。

以上の結果を踏まえて、今後のFDへの大学教員の関わり方についてその課題を考察したい。まずFDそのものへの評価が低くなかったことを考えたとき、今日のFDそれ自体に大きな問題点があると結論づけることはできない。課題に応じて形態や内容を修正しつつ、FDの実進を進めていくことが求められるのかもしれない。

しかしFDの相対的な評価が低かった。他にも優先すべき事項があると教員は考えていた。この結果は、今日のFDの限界を示しているように思われる。ではなぜ今日のFDには限界があるのか。

その背景にはFDの定義問題があると本稿では考える。先述の通り、本調査の構成上、回答者は授業改善を中心とした資質開発や研修をFDと捉えていると予想される。いわゆる狭義のFDとなる。この狭義のFDと教育改善との関係を考えてとき、教育改善要因におけるFDの範疇は非常に限定的となる。というのは教育の場面に授業に限定したとしても、「授業の基本的な構成要素は学生、教員、カリキュラム（有本 2005, 105 頁）」である。多くの大学におけるFDは授業の構成要素の中でも教員の意識改革やスキルアップに限定されており、そのほかの学生の問題やカリキュラムの問題については十分に考慮されていない。つまり教育改善さらには授業改善に限定したとしても、今日のFDが範疇としている領域は非常に狭いと言わざるを得ないのである。

FDを前提とした教育改善を志向する場合、やはりFDの再定義が大きな課題となってくる。具体的にはFDの範疇をどこまで広げられるかということである。実はこの問題はすでに何人かの研究者によって指摘されており、また実践的にも改善が進められている。たとえばFDの定義問題については有本（2007）や寺崎（2006）などが国際比較などを通して理論的考察を行っている。また実践的には佐藤（2008a,b,c）がFD担当の専任教員（ファカルティ・ディベロッパー、FDer）の業務内容をミクロ（教授能力開発支援）、ミドル（カリキュラム開発支援）、マクロ（教授・学習支援に焦点をあてた大学全体の組織づくりの支援）の3領域に分類し、それぞれについて愛媛大学の事例を紹介している。この愛媛大学の実践事例では、ミドル・レベルにおいてカリキュラム、マクロ・レベルにおいて管理運営までFDの範囲を広げており、授業の基本的要素のカリキュラムや学生の問題までもFDの範疇に含まれる可能性を示唆するものである。FDの範疇拡大は教育改善におけるFDの可能性を拡大させる上で、ある程度効果が見込めるかもしれない。

しかしFDの意味の拡散は、その概念の存在意義を危うくする可能性も孕む。井上（2008）が指摘するようにFDの範囲が明確でなければ、教育改革のすべてがFDとなってしまいかねない。仮にFDの意味の拡散がすすむと、中村（2007）が問題視するようなく誇大タームにFDが陥る危険性を孕んでいる。中村（2007）は今日の高等教育研究において「抽象的で一見大きな問題を扱うような装いを持ちながらも、十分に理論的に展開されない空虚な現代社会評論的用語」が氾濫していることを批判し、そのような用語をく誇大タームと称した。FDに関しては、その輸入時期には理論的考察がなされていたようだが、政策的に重視されるのと並行して実践的関心が強まり、FDの実践的研究が氾濫している。FDそのものは非常に実践的なものであることから、実践的関心に基づく研究が増加すること自体は問題ない。しかしFDの理論的検討を踏まえず、安易にFDを重視し、短期的な実践関心に傾倒したFDを展開することは、結果としてFDがく誇大タームになってしまう恐れがある。すなわちFDと名がつけば、それらすべてが教育改善に重要なものと解釈され、結果として教育改善に必要なFD以外の施策が抜け落ちてしまう危険がある。そうなったとき、FDの存在意義が長期的には損なわれる恐れがある。

今日求められることはFDの理論的な検討を踏まえつつ、FDの可能性と限界を見極めることである。その作業が中長期的な教育改善の推進力となり得ると思われる。

## 注

- 1) 仮に実態としての教育改善への効果を検討するとするならば、教育の対象となる学生に関する調査のデータをもとに分析することが必要となる。その点は今後の研究課題としたい。
- 2) ただしこの教育時間には授業負担も含まれていることには留意しなければならない。今回の調査では、授業については全体としては年間平均9.9コマで、半期では約5コマであった。この半期コマ数をもとに授業負担に関わる時間を算出したところ、約7.4時間となる。就業時間内と時間外の教育時間合計時間から授業負担時間を引くと約16.4時間となる。この16.4時間の中にも

業務の一環として課せられたものも含まれるだろうだが、多くは自己裁量の教育時間と解釈できるだろう。この時間と改めて研究時間の合計 19.4 時間 (平均値) と比べると、教育時間のほうが約 3 時間程度少ない。教育志向が近年高まっているとはいうものの、大学教員の多くは可能な範囲で研究にできるだけ時間を割こうとするのかもしれない。

## 参考文献

- 有本章, 2005, 『大学教授職とFD —アメリカと日本—』東信堂.
- 有本章, 2007, 「FD 制度化の現状と展望」メディア教育開発センター編『メディア教育研究』4(1): 9-18.
- 有本章編著, 2007, 『FD の制度化と質的保証 (後編)』広島大学高等教育研究開発センター.
- 有本章編著, 2008, 『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部.
- 長谷川祐介, 2008, 「生活時間」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部: 198-221.
- 広島大学高等教育研究開発センター編, 2004, 『FD の制度化に関する研究(2) - 2003 年大学教員調査報告 -』.
- 井上理, 2008, 「FD の多義性と活動の課題」『IDE 現代の高等教育』503: 10-16.
- 加藤かおり, 2008, 「英国高等教育資格課程 (PGCHE) における大学教員の教育職能開発」『高等教育研究』11: 145-164.
- 文部科学省, 2008, 「大学における教育内容等の改革状況について」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/06/08061617/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617/002.htm) 2008.12.1)
- 中村高康, 2007, 「高等教育研究と社会学的想像力 —高等教育社会学における理論と方法の今日的課題—」『高等教育研究』10: 97-109.
- 佐藤浩章, 2008a, 「ファカルティ・ディベロッパーという仕事 (1) —マイクロ・レベルでの取り組み—」『IDE 現代の高等教育』500: 68-72.
- 佐藤浩章, 2008b, 「ファカルティ・ディベロッパーという仕事 (2) —ミドル・レベルでの取り組みと学習支援—」『IDE 現代の高等教育』501: 70-75.
- 佐藤浩章, 2008c, 「ファカルティ・ディベロッパーという仕事 (3) —マクロ・レベルでの取り組みとFDerの課題—」『IDE 現代の高等教育』502: 71-75.
- 寺崎昌男, 2006, 『大学は歴史の思想で変わる —FD・評価・私学—』東信堂.

Abstract

# Limitations and Possibilities for Faculty Development in Teaching Improvement:

## From the Perspective of Faculty Awareness

Yusuke HASEGAWA

Assistant Professor, Research Institution for Higher Education, Hijiama University

The purpose of this study is to clarify faculty awareness concerning the effectiveness of FD (Faculty Development) using survey data and to examine the limitations and possibilities of FD.

This survey was conducted of faculty nationwide at 11 universities (including 2 national universities, 2 public universities and 7 private universities) from October 2007 to March 2008. In this article, I analyzed 518 respondents' data.

The findings were as follow:

- (1) Many of the respondents showed a high concern for teaching activities and had actually spent a lot of time on the teaching activities.
- (2) They had a high concern for FD, and were participating positively.
- (3) But, they thought that the rank of FD as a formative factor for their own teaching ability was low. And, as for a relative evaluation of FD in regards to the teaching improvement plan, their evaluations were not so high.

In the background of this relatively low evaluation of FD, it is possible that a problem exists with the ideal way defining FD. The range of FD tends to be very narrow, and to focus on class improvement in present Japan. It is necessary to expand the range of FD if FD is to be located as a central factor for teaching improvement in the future. However, the diffusion of the meaning of FD also conceives the possibility of endangering the very significance of the concept itself.